

Les études et les objectifs de l'école

par Robert GAUTHIER *

La pédagogie vit, ou meurt, de modèles implicites, historiquement datés, mais dont elle méconnaît le caractère historique. Produit de l'histoire, elle est guettée par la tentation de l'éternité, car elle a perdu la mémoire de ses origines. Elle tend à s'ériger en système et à conférer un caractère définitif à des pratiques qui, nées de circonstances particulières, ont subsisté à la disparition de celles-ci. Cette amnésie historique de la pédagogie, dont elle ne guérira qu'en intégrant les résultats encore modestes d'une sociologie de l'éducation, la condamne à l'immobilisme. Toute nouveauté apparaît comme un attentat. Aussi chaque pédagogue se sent-il investi d'une mission préservatrice, participe-t-il à un combat dont il ne pressent jamais qu'il est peut-être d'arrière-garde et accepte-t-il gaillardement d'être le citoyen soldat qui veille sur les frontières de l'empire menacé¹.

OBJECTIFS de l'école, passe encore, mais objectifs de l'école de demain, allons donc ! Demander à la pédagogie, qu'a si brillamment située Michel Tardy, de les définir, pédagogie qui refuse « d'intégrer les résultats encore modestes d'une sociologie de l'édu-

cation », c'est se préparer intérieurement à se marrer doucement. Aussi allons-nous, tentative pour relativiser les dégâts, bien délimiter le champ dans lequel nous avons l'intention d'évoluer.

I. — QUELQUES PRÉCISIONS OU À PRIORI

Examinons d'abord quelques questions préalables, le terme étant entendu ici au sens où le code Morin ne l'entend pas.

1. Demain et demain

Dans notre esprit, l'école de demain est une réalité déjà amorcée, voisine, au plan de la conception, de l'école actuelle, et qui sera, peut-on espérer, une réalité générale chez nous dans quelques années. Les personnes familières avec l'« école-planète² » de McLuhan sont donc prévenues que nous nous sommes aventuré fort peu loin dans la science-fiction ou, si l'on préfère, dans la prospective. L'école dont nous allons parler ressemble étrangement, malgré que nous la disions « de demain », à l'ancienne et très

* L'auteur, directeur des services pédagogiques de l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES), a présenté cette communication à la deuxième assemblée générale du Groupe de travail des psychologues et des conseillers d'orientation, le 9 octobre 1969, au Manoir du Lac Delage.

1. Michel TARDY, *Le Professeur et les images*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, pp. 1 et 2.

2. Marshall McLUHAN, *Mutations 1990*, Montréal, HMMH, 1969, p. 57.

vieille chose que le sociologue susmentionné appelle « l'école-isoloir ».

Clairement, notre école de demain dispense encore un des niveaux d'études (élémentaires, secondaires, « collégiales » ou supérieures) aux objectifs relativement distincts; elle est physiquement située dans un ou plusieurs édifices. De plus, elle porte presque toujours certaines caractéristiques que l'on commence à retrouver dans les écoles actuelles. Par exemple, elle est sans degrés au niveau élémentaire, polyvalente aux niveaux secondaire et « collégial », x au niveau supérieur.

L'école en question est encore une école qui se distingue nettement de l'école de la vie, de « l'école-parallèle », etc.

2. Objectifs et objectifs

Lorsque l'on discute des objectifs de l'école, aussi longtemps que chacun demeure au plan des grands principes, il est passablement facile pour un administrateur, un chef de département, un professeur, un psychologue et un animateur de la vie étudiante de s'entendre. C'est l'euphorie des grands soirs de banquet où fusent les « formation intégrale de la personne », « équilibre des apprentissages », « nécessité d'une formation intellectuelle, affective, morale, religieuse, physique, sociale, politique », etc. Reste à savoir qui fera quoi et comment, qui sacrifiera quoi à quoi, etc.

C'est pourquoi nous avons essayé de nous situer en dessous de ces considérations, plus près du sol et de la réalité, là où se livrent les luttes, là où l'on renie parfois allégrement les positions des veilles de festoiment. Se situe-t-on alors encore au plan des objectifs ? Nous espérons, sans plus, que oui.

3. Les apprentissages intellectuels et les autres

Les apprentissages intellectuels peuvent-ils être nettement distingués des autres : affectifs, moraux, sociaux, familiaux, politiques, etc., voire même opposés à ceux-ci ?

On sent bien que poser la question en ces termes, c'est déjà, en partie, y répondre. En effet, si on peut définir avec clarté chacune des catégories, puis, ranger dans chacun des casiers conçus à cet effet, chacun des apprentissages particuliers selon que ses

propriétés se rapprochent plus ou moins de celles de la définition, il n'en reste pas moins que, dans la réalité scolaire, ces apprentissages chevauchent continuellement, au point de devenir un tout qu'on détruit au moment même où l'on en isole les aspects pour examen. Que, d'autre part, l'opération soit nécessaire si l'on se propose de traiter des divers objectifs de l'école, cela va de soi; mais il nous faut alors, tout au long de l'examen, demeurer bien conscients du fait que nous nous situons, malgré nos mises en garde, sur un plan théorique et que nous procédons à l'analyse de blocs dont la superposition donnerait un assemblage assez différent de l'école réelle. C'est une des raisons, nous semble-t-il, pour laquelle les professeurs (les simples professeurs, et non pas les éducateurs de toutes fonctions) ont souvent l'impression, en assistant à des colloques ou, plus simplement, à des discussions entre gens « qui ont une vue plus générale des choses », qu'on y parle d'une réalité qui n'est pas la leur, qu'on y dissèque, à froid, une école aux souffrances de laquelle ils restent assez insensibles puisqu'ils n'y reconnaissent que peu, ou pas, celle où ils habitent.

II. — LA RÉALITÉ SCOLAIRE

Sous quelque facette qu'on l'examine, l'école n'est assimilable ni à une famille, ni à une clinique, ni à un centre communautaire, ni à un centre culturel et sportif, c'est, dit notre allié Larousse, « un établissement où l'on dispense un enseignement ». Et même si nous tentons de parler de l'école de demain, nous continuons à croire que la fonction discriminante de l'école, celle qui la distingue et la distinguera de toute autre cellule sociale, de tout autre organisme qui poursuit également des fins d'éducation, c'est l'acquisition systématique de connaissances, d'habiletés intellectuelles et, parfois aussi manuelles.

Le jeune passera, chaque semaine, vingt, trente ou quarante heures à l'école; la presque totalité de ce temps le verra en état d'apprentissage dans un local « académique », classe, laboratoire, amphithéâtre, ou autre.

L'école compte cinquante, cent ou deux cents éducateurs; la presque totalité sont et seront, croyons-nous, des enseignants.

Et il est bien normal qu'il en soit ainsi.

Personne ne conteste la nécessité pour l'école de remplir la fonction ci-haut mentionnée; le droit à l'ignorance est, depuis longtemps, battu en brèche.

Mais, plus finement, on insinue que l'école ne peut remplir les autres objectifs qu'elle poursuit (appelons-les « objectifs seconds ») si l'ensemble de la vie scolaire est conçu et organisé en fonction des études. Nous croyons au contraire que la responsabilité partagée de l'école vis-à-vis des objectifs seconds peut être assumée par l'école, en partie au moyen des apprentissages intellectuels eux-mêmes, et en partie autrement, au moment où le jeune est en situation d'apprentissage intellectuel. C'est ce point de vue très conservateur que nous essaierons maintenant d'étayer.

III. — L'OBJECTIF PREMIER ET LES OBJECTIFS SECONDS : DÉFINITIONS ET CLASSIFICATION EMPRUNTÉES

1. Les apprentissages intellectuels

Parfois, lorsqu'on oppose les apprentissages intellectuels aux autres, on a la fâcheuse tendance de ne rattacher ceux-là qu'à la seule mémoire. Nous avons cru qu'il serait peut-être utile, même si la chose paraît un peu lourde, de citer les définitions des différents aspects de l'apprentissage intellectuel établies par B.S. Bloom et son équipe³, définitions traduites en français par L. Vandeveldé⁴:

La classification des finalités cognitives se distribue en six catégories fondamentales: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

a) La connaissance comprend le rappel de faits spécifiques et de notions générales, de méthodes et procédés, de modèles, structures et cadres temporaux... Tout ce qui meuble les différentes rubriques composant cette catégorie n'appelle d'autre activité mentale que la mémorisation.

b) La compréhension, qui sont les modes d'appréhension permettant à l'individu de prendre connaissance d'une communication et d'utiliser les données ou les idées que celle-ci apporte.

c) L'application, qui consiste essentiellement à la mise en œuvre d'abstractions dans le cadre de situations concrètes.

d) L'analyse qui correspond à la dissociation d'une communication en ses éléments ou parties, de telle manière à faire apparaître clairement l'importance relative des idées et (ou) expliciter les relations entre les idées exprimées.

3. B. S. BLOOM et al., *A taxonomy of educational objectives: Handbook I, the cognitive domain*, New York, Longmans, 1956.

4. L. VANDEVELDE, « Taxonomie des objectifs de l'enseignement », in *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 1969, tome XXXI, n° 125, pp. 11-21.

e) La synthèse qui, en tant que réunions d'éléments, de parties constituant un tout, suppose l'aptitude à traiter les unités d'information, les observations disparates, à les assembler et les ordonner de manière à obtenir une structure, un modèle qui n'apparaissait pas clairement avant l'opération.

f) L'évaluation qui comprend: les jugements relatifs à l'appropriation du matériel, des conduites et des méthodes auxquels il est fait appel en vue d'effectuer des opérations déterminées; les jugements qualitatifs et quantitatifs au sujet de la manière dont les moyens satisfont aux critères considérés; l'utilisation de techniques de mesure, de modes d'appréciation.

Comme on peut s'en rendre compte, les apprentissages intellectuels sont aussi bien autre chose qu'une simple accumulation de termes ou de notions.

2. Les objectifs seconds

Pour ce qui est des autres aspects de la formation, nous adopterons la classification que propose un document officiel du ministère de l'Éducation, *l'École élémentaire renouvelée*, classification qui n'échappe pas aux vices inhérents à toutes les classifications, mais qui, certes, en vaut bien d'autres.

L'éducation est ce lent travail d'épanouissement de l'être aux niveaux:

1. physique;
2. intellectuel;
3. affectif;
4. moral et spirituel;
5. social⁵.

IV. — SITUATION DES OBJECTIFS SECONDS

Éliminons du tableau l'éducation physique, qui est un secteur très particulier dont nous parlerons dans une annexe.

Quant aux trois autres aspects de la formation globale, essayons de les situer par rapport aux apprentissages intellectuels.

Premier vice de la catégorisation, le recouplement. La formation affective (?), morale, spirituelle ou sociale suppose l'assimilation d'un certain nombre de données qui nous semblent, de toute évidence, identifiables aux apprentissages intellectuels.

5. *L'École élémentaire renouvelée*, Document de travail, Ministère de l'Éducation du Québec, 1969, p. 30.

Si par exemple, nous considérons, dans la formation sociale, ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation civique, il est toute une série d'outils que l'école doit apprendre au jeune à manier, qu'on doit indéniablement classer dans la catégorie de la formation sociale, mais qui sont tout aussi indéniablement des apprentissages intellectuels. Un mémoire récemment rédigé par un groupe de personnes de différents milieux et traitant des cours de préparation à la vie au niveau secondaire énumérait, comme outils à donner dans ce domaine : « la connaissance de nos institutions politiques : municipales et scolaires, nationales, fédérales; des institutions parlementaires; des principales législations; des partis politiques, de leur programme; de la justice et de son organisation; des mouvements politiques, de leurs objectifs; des droits et devoirs du citoyen; des structures de participation ⁶ ». On ne peut parler sérieusement de formation sociale ou, plus précisément ici, d'éducation civique, sans se préoccuper de faire assimiler ces connaissances ou d'autres qu'on jugera plus nécessaires. Il est tout aussi évident, d'ailleurs, que former un citoyen, ce n'est pas seulement en faire un citoyen renseigné.

Ces considérations devraient valoir également, *mutatis mutandis*, pour la formation aux niveaux affectif, moral, spirituel, et social (autres aspects que civique, c'est-à-dire familial, syndical, etc.).

Il est facile de situer ces apprentissages par rapport aux apprentissages intellectuels : c'en sont.

Il faut bien admettre toutefois que l'essentiel des objectifs seconds se situe ailleurs : l'affectivité, entre autres, « cette partie de nous-mêmes où naissent et se développent l'ensemble des liaisons d'harmonie ou de dysharmonie souvent inconscientes, qui nous fait vibrer un accord ou un désaccord avec l'univers des gens et des choses ⁷ », est assez difficilement assimilable à un certain bagage de connaissances, même si, d'autre part, elle influera constamment sur l'acquisition de ces dernières.

Mais alors, où se situent, dans l'école, l'éducation de l'affectivité, l'apprentissage de la communication, de l'autonomie, de la responsabilité, etc. ?

Face à l'objectif premier que sont les apprentissages intellectuels, les autres objectifs se situent au niveau de ce qu'on pourrait appeler la méthodologie de l'enseignement ou encore la didactique.

6. « La Préparation à la vie au niveau secondaire », in *Prospectives*, volume 5, numéro 3, juin 1969, p. 156.

7. Alex REY-HERME, *L'enfant et son devenir*, Paris, Editions Téqui, 1962, p. 26.

Clairement, le professeur d'anglais de secondaire III, par exemple, est avant tout un professeur d'anglais, c'est-à-dire qu'il poursuit les efforts faits par ses prédécesseurs depuis deux, trois ou huit ans pour amener les élèves à parler, écrire, comprendre à l'oral et à l'écrit, une langue seconde. Tel est son objectif premier : c'est pour cette raison surtout qu'il est là.

Ce professeur d'anglais est conscient du fait que sa tâche ne consiste pas uniquement à conduire ses élèves à la maîtrise plus ou moins absolue d'une langue, et que, poursuivant cet objectif premier, il doit tenir compte des autres objectifs que poursuit l'école. Il sait d'ailleurs que la poursuite de ces objectifs seconds sera déterminante pour l'atteinte de l'objectif premier. C'est pourquoi, en plus d'utiliser les techniques les plus propres à conduire ses élèves à l'acquisition des automatismes linguistiques et à la perception des nuances de la langue, objet de l'étude, il utilisera tous les moyens possibles pour susciter l'intérêt (même si le premier facteur d'intérêt demeure, croyons nous, l'assimilation); il acceptera, à l'occasion, de laisser passer au second plan l'objectif premier s'il sent qu'un échange sur un quelconque sujet sera bénéfique, sur un plan ou sur un autre, au groupe ou à certains individus, etc.

Examinons encore, un professeur de mathématiques, celui de secondaire II. Son objectif premier : faire en sorte que les cent-vingt et quelques élèves qui lui sont confiés maîtrisent, à la fin de l'année scolaire, les notions d'algèbre et de géométrie que mentionne le programme d'études. Tous les autres objectifs (limitons-nous ici, par exemple, à l'apprentissage de l'autonomie) se situeront au plan méthodologique et seront subordonnés à l'objectif premier. Le maître peut, en septembre, découper la matière par tranches; le groupe des élèves peut également le faire, de même chacun des individus. Pour chaque notion, le maître peut, devant la classe, expliquer la notion, la disséquer, la « mâcher », puis commander l'exercice d'assimilation; il peut également, se réservant le rôle d'instrument disponible, laisser des groupes, ou chacun des individus affronter la notion, la manipuler, en découvrir le mécanisme, se fixer les exercices d'assimilation nécessaires. Dans les deux cas, l'école reste l'école, la classe reste la classe, l'objectif premier du maître reste l'assimilation des notions ou l'acquisition d'habiletés; mais dans le premier cas, la méthodologie est déficiente : en plus de conduire à une assimilation moins profonde et moins durable, elle laisse filer l'occasion d'intégrer

un objectif second au premier, celui-là que nous avons appelé l'apprentissage de l'autonomie. (Il est évident qu'isoler ainsi différents aspects de la tâche de l'enseignement, parler d'un objectif second que le maître va poursuivre à tel moment et de tel autre qu'il poursuivra à tel autre moment, c'est trahir la réalité. Mais cette consciente déformation ne vise ici qu'à illustrer un point de vue.)

De plus, certains traits de l'école nouvelle consistent à poursuivre plus systématiquement certains objectifs seconds : qu'on pense au travail de groupe⁸ ou, mieux encore, au travail libre de groupes⁹. Le premier poursuit parallèlement, et presque également, deux objectifs : les apprentissages intellectuels et la socialisation de l'enfant ou la sensibilisation aux relations interpersonnelles. Le second va plus loin en ce qu'il inclut en même temps un apprentissage permanent de la liberté, de l'autonomie.

Mentionnons ici, avec la permission de l'auteur, M. Louis Gadbois, une mise en doute de l'efficacité de ces formules ou, du moins, une « relativisation » de leur capacité d'atteindre ce que nous avons appelé les objectifs seconds :

Une autre façon de joindre l'étude et les relations humaines, c'est de se mettre à plusieurs pour étudier; mais il faut bien voir que dans une équipe où l'on étudie, par exemple, de la trigonométrie, chaque membre de l'équipe aide les autres à exécuter correctement et économiquement des raisonnements mathématiques, c'est-à-dire des actions propres, s'il en est. L'interaction doit alors dans une certaine mesure se subordonner au besoin d'efficacité de l'action propre, et rien ne prouve que le caractère de gratuité de l'interaction ne s'apprend pas mieux dans d'autres situations, peut-être occasionnées, d'ailleurs, par les rencontres de l'équipe¹⁰.

Deux remarques, peut-être d'ailleurs rendues absolument inutiles, voire même quelque peu saugrenues, par le nouveau traitement que M. Louis Gadbois a pu faire du même sujet. D'abord, que « le caractère de gratuité de l'interaction s'apprend mieux dans d'autres situations », c'est possible, incertain ou probable; il me semble d'autre part que l'apprentissage de relations positives avec un groupe ou des individus axés sur une tâche commune est peut-être aussi important que celui du « caractère de gratuité de l'interaction ». L'un n'exclut certes pas l'autre, mais celui-ci s'intègre assez mal à la vie proprement scolaire, celui-là aisément.

8. Werner LUSTENBERGER, *Le Travail scolaire par groupes*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1953, 172 p.

9. Roger COUSINET, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Editions du Cerf, 1945, 107 p.

10. Louis GADBOIS, *Simple note sur les études et l'affectivité*, janvier 1969, p. 3. (texte polycopié).

Et puis, et c'est la dernière ligne du texte cité qui nous ouvre cette porte que nous nous garderons de ne pas franchir, le travail scolaire de groupes donnera peut-être lieu à d'autres rencontres des mêmes équipiers qui auront alors le loisir de faire tout autre chose que de « s'aider à exécuter ... des actions propres ». Et les apprentissages qui en découleront seront dans les sillages des premiers, provoqués par eux. (Si ces remarques sont par trop périmées, espérons simplement que vous ne les aurez pas lues.)

Dans d'autres cas, l'objectif second sera intégré de si près à l'objectif premier qu'il en sera, en quelque sorte, indissociable.

Considérons, par exemple, un cours d'initiation à la vie politique du Québec qui se donnerait au niveau de Secondaire V, soit à des jeunes de seize ou dix-sept ans. Dans ce cas, apprentissage intellectuel et apprentissage social, contenu et didactique, vie scolaire et vie réelle (voilà qui est prêter flanc à l'attaque), sont si étroitement reliés, en quelque sorte agglutinés en un tout unique, qu'il serait vain de vouloir les distinguer. Un groupe ne peut comparer les programmes de trois partis politiques, par exemple, et le faire convenablement, sans être amené à un engagement politique certain, quoique peut-être plus ou moins profond, plus ou moins durable. Et l'enseignant qui ferait cheminer ses élèves à travers ces réalités comme à travers le tableau des éléments chimiques, aurait sensiblement même allure qu'un lunaute sans scaphandre.

Qu'on nous permette enfin d'avancer, tout à fait gratuitement, une hypothèse qui ne repose que sur une impression: certaines matières ou parties de matières n'auraient-elles pas, en soi, des valeurs formatrices sur des plans autres qu'intellectuels? Par exemple la biologie, enseignée dans une perspective écologique¹¹, fait découvrir au jeune l'équilibre de la nature et l'amène tout naturellement au respect des choses et des êtres?

L'analyse grammaticale, stylistique et sémantique d'un écrit peut conduire le jeune au cœur du monde d'un autre.

Nous croyons qu'à l'école les objectifs seconds se situent généralement au plan de la didactique ou de la méthodologie. Ils seront, selon les modes d'acquisition favorisés par le maître, poursuivis plus ou

11. *La Biologie moderne, son rôle dans l'éducation*, Les Publications de l'O.C.D.E., Imprimeur de la Reine, Ottawa.

moins systématiquement. Dans certains cas, ils seront identifiés à l'objectif premier au point d'en être inséparables. Certaines matières, enfin, pourraient peut-être, par elles-mêmes, participer à une évolution affective et morale de l'élève.

V. — POUR UNE POURSUITE PLUS RATIONNELLE DES OBJECTIFS PREMIER ET SECONDS

La situation décrite au paragraphe précédent nous semble devoir exister pendant plusieurs années encore. Reste à nous poser la question: comment pourrait-on, dans un avenir plus ou moins rapproché, en arriver à une poursuite plus rationnelle, plus efficace des objectifs premier et seconds de l'école? Si beaucoup d'aspects de l'éducation, des apprentissages intellectuels mêmes, sont un peu laissés au hasard, c'est que les correctifs, faciles peut-être à imaginer théoriquement, sont d'application lente et pénible. Nous soumettons quand même quelques points de vue à la discussion. Voici donc ce qui pourrait se présenter comme des éléments de solution.

1. Une didactique efficace

La didactique actuelle, qu'elle soit appuyée sur une pédagogie autoritaire ou naturelle, livresque ou audio-visuelle, du groupe ou individualisée, d'élève-objet ou d'élève-agent, demeure d'une efficacité toute relative au plan des acquisitions intellectuelles, et cela pour plusieurs raisons faciles à identifier.

En effet, si l'enseignant connaît habituellement assez bien la matière, soit l'objet, avec lequel il doit mettre l'élève, c'est-à-dire le sujet, en contact, il ignore trop de choses du sujet lui-même et, surtout, de la façon dont le sujet se rendra maître de l'objet, l'assimilera. Cette ignorance, presque cultivée par les programmes des écoles de formation des maîtres, le porte à poser des gestes souvent fort intéressants pour l'élève, parfois propres à le faire progresser dans un sens ou dans l'autre, mais gestes dont il ignore l'efficacité réelle au plan de l'assimilation profonde et durable de la notion visée. C'est tout le drame des notions dix fois « enseignées » et jamais assimilées par une importante fraction des élèves. Dans ce domaine, les actuelles recherches menées au Québec, par l'équipe d'éducateurs de Boscoville et par l'Université de Sherbrooke, recherches qui prolongent celle de Hans Aebli¹² sur les applications à la didactique des théories psychologiques de Piaget, paraissent

devoir être d'une grande importance. Lorsque l'école pourra présenter aux élèves des instruments, imprimés ou électroniques, qui les conduiront, en plus ou en moins de temps, à l'assimilation de chacune des notions, lorsqu'elle mettra à la disposition des maîtres des instruments de contrôle qui aient réelle valeur diagnostique et qui permettent de dire avec précision à quel moment l'élève a accroché, quelle étape il a sautée pour ce faire, alors seulement nous pouvons espérer avoir des apprentissages intellectuels réels et durables.

Alors aussi, au maître et à l'élève, en partie dégagés des éternels recommencements, on pourra permettre une poursuite plus constante des objectifs seconds de l'école.

2. Un dégonflement des programmes

Plus s'accumulent les connaissances dans tous les domaines, plus s'amplifie le programme d'études de chacun des niveaux. Quelqu'un parlait un jour de « l'enflure démentielle des programmes ». C'est l'un des sujets qu'abordait indirectement Louis Cros dans sa communication au Colloque national de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, à Amiens, en mars 1968. Il y formulait l'intéressant avancé suivant:

Il s'agirait de dissocier, dans l'étude de chaque discipline, ce qui est matière d'éducation générale et doit être enseigné à tous les élèves, et ce qui est l'objet de spécialisation et ne doit être enseigné que sous forme d'option. Apprendre à s'exprimer et lire les grandes œuvres fait partie de la formation générale. Connaître dans le détail l'histoire des écoles littéraires est affaire de spécialisation. Comprendre la place de la guerre dans le destin des hommes, l'évolution des conditions du travail, du servage, de l'esclavage, celle de la condition féminine, celle des transports, se représenter en partant d'expériences simples le cycle de l'eau ou celui du carbone, les grandes fonctions biologiques et leur permanence à travers les divers types d'êtres organisés; s'initier ce faisant aux méthodes et à l'esprit scientifique, ce sont là autant d'éléments d'une éducation générale. Mais étudier systématiquement l'histoire chronologique, la liste des conquérants et la date des batailles, la nomenclature des montagnes, des fleuves ou des îles, la structure détaillée des différentes espèces, les propriétés physiques et chimiques précises des principaux corps, tout cela est matière d'éducation spéciale et n'a pas à être connu de tous¹³.

12. HANS AEBLI, *Didactique psychologique, application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 163 p.

13. LOUIS CROS, « Contribution à la stratégie de la rénovation pédagogique », in *Pour une école nouvelle*, Actes du colloque national, Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, pp. 56-57.

Une telle opération effectuée pour chacune des matières aurait pour effet éventuel de décongestionner le programme d'étude de l'école et, partant, l'horaire des élèves. On pourrait alors y faire figurer des cours ou des activités plus en mesure de conduire à l'atteinte des objectifs seconds de l'école.

3. Conscience des objectifs seconds

Que nous nous plaçons dans la situation idéale partiellement décrite ci-haut ou dans la situation actuelle, nous savons déjà que le maître doit tenir compte, dans son enseignement, de données affectives, morales et sociales, à défaut de quoi son agir pédagogique risque de perdre toute efficacité et, par là même, toute signification.

Mais comment sensibiliser le plus grand nombre possible d'enseignants au fait que l'école doit collaborer avec les autres organismes responsables (famille, gouvernements, mouvements divers) à la formation affective, morale, spirituelle et sociale du jeune ?

Qu'on me permette ici de resservir un plat déjà présenté il y a quelque douze mois: « Parmi les quelques dizaines d'enseignants que j'ai côtoyés, les plus compétents, c'est-à-dire ceux dont le dialogue avec l'élève était le plus fructueux sur le plan de l'acquisition des connaissances aussi bien que sur celui de la formation intégrale, me semblent avoir presque toujours été les plus sensibles aux besoins sociaux en général: plan syndical, politique ou autre. Peut-on croire qu'une sensibilisation plus systématique aux besoins sociaux auprès des futurs maîtres pourrait améliorer la qualité du dialogue entre le professeur et l'élève¹⁴ ? » Le seul fait nouveau que nous puissions y ajouter, ce sont les quelques enseignants supplémentaires que douze mois nous ont permis de rencontrer, et ces nouveaux contacts accentuent encore ce qui ne reste pourtant qu'une impression.

Il ne s'agit pas, on l'a compris, de transformer chacun des professeurs en zélé et dévoué zouave pontifical, mais de lui donner une chance supplémentaire de bien pratiquer son métier.

4. Une responsabilité d'information

Il est un autre rôle qui revient à l'école, en propre, et qu'elle ne joue actuellement que bien peu. Nous en

14. « A la Recherche du dialogue entre le professeur et l'élève », in *Prospectives*, vol. 4, n° 5, 1968, p. 327.

avons dit un mot plus haut et nous croyons bon d'en reparler ici: la formation affective, peut-être, la formation morale, spirituelle et sociale, sûrement, requièrent l'acquisition de certains matériaux du type « connaissances » qu'il appartient à l'école de dispenser.

Pour ce qui est des différents aspects de la formation sociale, l'école ne le fait que peu ou pas du tout, une relecture du mémoire sur la préparation à la vie tantôt cité vous en convaincra. Que l'élève fasse six, neuf, onze ou treize ans d'études générales avant de fréquenter une école de métiers (qu'elle s'appelle école secondaire polyvalente, CEGEP ou université), il aura besoin, sur une foule de sujets (gouvernements, tribunaux, lois, syndicats et corporations, famille, etc.) de certaines connaissances élémentaires. Le moins que puisse faire l'école pour participer à la formation sociale du futur citoyen, c'est sûrement de lui fournir ces outils indispensables.

Dispenser, donc, de façon plus systématique, l'appareil des connaissances reliées à la formation sociale.

La carence nous semble, sur ce point, plus grave que les plans spirituel et moral, car les actuels enseignements de la doctrine chrétienne ou d'une morale humaine sont fort présents aux horaires. Il est toutefois possible que les objectifs de ces cours soient tout autres.

Quant à l'éducation de l'affectivité du jeune, s'il est un bloc de connaissances utiles à faire acquérir pour la promouvoir, nous ne les connaissons point.

5. Une organisation de la vie scolaire plus souple

Il peut sembler curieux de faire appel à l'organisation de la vie scolaire (encore les structures, diront certains) pour apporter des solutions à une poursuite efficace des objectifs de l'école. Toutefois, si l'on accepte de donner priorité aux études, si l'on refuse de leur substituer quoi que ce soit comme objectif premier, c'est de ce côté qu'il faut chercher pour atteindre de plus en plus sûrement les objectifs seconds.

En effet, organisée comme elle l'est maintenant, la vie d'une école élémentaire ou d'une école secondaire (la situation nous semble fort différente au collège) est à peu près tout entière occupée par les études. L'horaire fait que l'élève est dans un local « académique », en situation d'apprentissage scolaire, ou bien

qu'il n'est pas à l'école. J'admire le professeur ou l'éducateur occupant une autre fonction qui profitera de la brève pose du dîner (70 minutes environ entre deux blocs de trois ou quatre cours), plus encore celui qui s'appropriera les trois ou cinq minutes concédées à la circulation, pour aider un élève ou un groupe à régler quelque problème. Ou alors celui qui, de son mieux, meublera les périodes de transport d'enrichissantes expériences. Il faut bien avouer toutefois qu'aussi longtemps que l'organisation pédagogique sera ce qu'elle est, les professeurs sont les seuls éducateurs physiquement capables d'un dialogue de quelque type qu'il soit.

Les autres éducateurs de l'école (responsables d'activités périscolaires, animateurs de vie étudiante, aumôniers ou responsables de pastorale, psychologues ou conseillers d'orientation, etc.) n'ont que le temps qu'ils arrivent à dérober aux études. Seul l'assouplissement du cadre scolaire, par exemple un enseignement permanent dans des centres d'enseignement et de ressources, un horaire à modules multiples que l'élève peut situer à divers moments de la journée ou de la semaine, pourra faire qu'il en soit autrement.

VI. — LA PRIMAUTÉ DE LA CONNAISSANCE

Il est trop évident que les timides éléments de solution avancés au paragraphe précédent ne s'appa-

ANNEXE

L'éducation physique ou la voie de l'avenir ?

Il est un objectif de l'école que nous avons volontairement passé sous silence jusqu'ici: l'éducation physique. La croissance du jeune doit se faire convenablement, il doit atteindre sa maturité physique avec un corps sain et ayant acquis des habitudes propres à lui conserver la santé, voire même certaines habiletés physiques.

Nous isolons cet objectif que, s'il est nettement distinct des apprentissages intellectuels, il l'est tout autant de l'ensemble des autres apprentissages.

1. L'objectif que veut atteindre l'éducation physique est très clairement défini et ne prête pas, du moins nous le croyons, à discussion.

2. Les moyens d'y parvenir sont multiples, mais tous ont fait la preuve d'une efficacité certaine.

rentent que de très loin à des théories révolutionnaires. Nulle part, en effet, n'est contestée la priorité que doivent avoir, à l'école, les apprentissages intellectuels sur les autres. Pourquoi ? Pour deux raisons.

La première, sans aucun doute mauvaise, mais qui amène la seconde: parce qu'il en est ainsi depuis que l'école existe ou à peu près.

La seconde, c'est qu'on ne remplace une chose par une autre que lorsque l'on a tout lieu de croire que cette autre donnera des résultats supérieurs à la première. En serait-il ainsi si l'on donnait priorité à l'affectivité sur la connaissance, et si l'on organisait la vie scolaire en fonction de ce nouvel objectif premier ? Par ignorance peut-être, il nous semble que la démonstration, même théorique, d'une telle possibilité reste à faire.

De même pour les autres apprentissages.

CONCLUSION

Avons-nous parlé de l'école de demain ? Nous en doutons fortement. Nous espérons seulement que l'ensemble de notre propos s'applique un peu au présent ou, du moins, ne témoigne pas trop exclusivement de points de vue qui datent de l'avant-guerre.

3. Enfin, et surtout, il a été démontré, à la satisfaction des éducateurs de toutes fonctions aussi bien que des administrateurs, qu'on pouvait sacrifier une partie importante du temps habituellement consacré aux apprentissages intellectuels à l'éducation physique sans que celle-ci nuise à ceux-là. Nous nous référons aux expériences du mi-temps pédagogique et mi-temps sportif qui a, sur une période de plusieurs années, donné des résultats constants: objectifs de l'éducation physique atteints à 100% sans que les apprentissages intellectuels ralentissent.

On a vanté, mais sans pouvoir les mesurer, les bienfaits d'un tel horaire sur les plans affectif, moral et social.

Les effets, mesurés chez des enfants de 8 à 14 ans, seraient-ils les mêmes chez des enfants plus âgés ? Faut-il y voir la formule de l'avenir qui intégrerait les divers apprentissages ?